

Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2014). Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 102-112). Schwalbach: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67426-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Georg Weißeno

Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik

Einleitung

Evaluation des Outputs Evaluation ist ein zentrales Element im Schulsystem geworden. Die Länder haben Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen eingeführt. Die Lehrer/-innen sind gehalten, mit den Kolleg/-innen zu kooperieren und mit schulinternen eigenen Vergleichsarbeiten sich selbst zu evaluieren. Darüber hinaus gibt es auf Bundesebene Schulleistungstests des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das von der Kultusministerkonferenz (KMK) gegründet wurde. Die Beschlusslage der KMK zu diesen Maßnahmen bedeutet eine klare Abkehr von gewünschten Lernergebnissen (Inputorientierung) hin zu einer quantifizierbaren, objektivierbaren Leistungsmessung (Outputorientierung). Während die Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen die Lehrer/-innen individuell erreichen sollen, sind die nationalen Tests des IQB aus Sicht der KMK für die Bildungspolitik und Öffentlichkeit bestimmt. Alle diese Rechenschaftslegungen von Lehrer/-innen, Schulen, Ländern haben das Ziel, die Qualität von Richtlinien/Lehrplänen und Lernergebnissen zu steigern und zu regulieren.

Paradigmenwechsel Die Nutzung der ermittelten Erkenntnisse ist aber für die Bildungsforschung und die Fachdidaktiken gleichermaßen von Interesse. Die Fachdidaktiken ihrerseits sind aufgefordert, die Qualität ihrer normativen Vorgaben zu hinterfragen, theoretisch zu fundieren und selbst standardisierte Daten zu erheben. Insofern hat sich in den letzten 10 Jahren in fast allen Fachdidaktiken ein Paradigmenwechsel vollzogen. Er hat einen Professionalisierungsschub hin zu eigenständig forschenden wissenschaftlichen Disziplinen bewirkt. Theorie und Empirie bilden die hierzu erforderliche Einheit – wenn auch in der Politikdidaktik bisher noch sehr wenige systematisch erhobene Ergebnisse vorliegen.

Der Prozess der Verwissenschaftlichung hat die Politikdidaktik weiter von den praktischen Handlungsproblemen der Lehrer/-innen entfernt. Sie versucht erstmals in ihrer Geschichte, theoretisch fun-

diertes und systematisch erhobenes Grundlagenwissen bereitzustellen. Die großen philosophischen Erzählungen einzelner Politikdidaktiker wie auch die Hinwendung zu Problemen der Praxis über die politikdidaktischen Prinzipien sind für theoriegeleitete Forschung ungeeignet.

Heute ist an den Universitäten eine Forschungs-Visibility der Politikdidaktik gefordert. Zwar werden die meisten Drittmittel von Politikdidaktiker/-innen für praktische Anwendungsprojekte eingeworben, doch gibt es inzwischen einige wenige Drittmittelprojekte, aus denen Studien entstanden sind. Zwei DFG-Projekte wurden in den letzten Jahren erstmals eingeworben, die die Exzellenz politikdidaktischer Forschung belegen. Damit beginnt die Politikdidaktik die Anforderungen zu erfüllen, die die Gesellschaft für Fachdidaktik an ihr Leitbild der forschenden Fachdidaktiken stellt. Die Hochschulrektorenkonferenz hatte bereits 1998 die Fachdidaktiken aufgefordert, sich zu einer forschenden Disziplin zu entwickeln. Inzwischen liegen des Weiteren für einzelne Länder Gutachten von Expertengruppen zur Reform der Lehrerbildung vor. In allen diesen Empfehlungen wird der Qualität gerade im Hinblick auf die Entwicklung eines empirischen Forschungsprofils höchste Aufmerksamkeit zuteil.

1. Forschungsausrichtung der Politikdidaktik

Die mehr forschungspolitischen Entwicklungen dieses Jahrhunderts haben die Positionen der empirisch forschenden Politikdidaktiker/-innen im Grundsatz gestärkt. In der Geschichte der Politikdidaktik produzierte die quantitative Forschung lange Zeit Einzelergebnisse. Die Befragungen von Hilligen, Rothe, Breit/Harms, Reinhardt, Boser und Meierhenrich waren sehr verdienstvoll. Ihre Ergebnisse waren aber disparat und von eingeschränkter Gültigkeit, weil die statistischen Anforderungen unterkomplex waren und die Didaktiker/-innen ihren eigenen normativen Interessen folgten. Sie erfüllen nicht die Standards, die an theoriegeleitete systematische Forschung zu stellen sind. Insofern kann die in diesem Jahrhundert beginnende systematische Forschung nicht auf reliable Skalen zurückgreifen.

Im Grunde gibt es weder eine quantitative Forschungstradition noch eine qualitative, auf die systematische Forschung aufbauen kann. Zwar sind seit den 1990er-Jahren bis heute zahlreiche qualitative Studien entstanden. Erhebt man den Anspruch, dass gemeinsa-

Quantitative
Forschung in der
Geschichte der
Politikdidaktik

Forschungs-
standards

me Gütekriterien für die qualitative und die quantitative Forschungsrichtung bestehen können (Ludwig 2012), ist zu beobachten, dass bislang der Rekurs auf Normativität eine fundierte Aufbereitung komplexer qualitativer Daten in der Politikdidaktik zu verhindern scheint. Der Durchbruch zu Standards, wie sie die DFG oder der amerikanische National Research Council fordern, ist bisher nicht gelungen. Die systematische Forschung kann deshalb gleichfalls nicht auf qualitative Forschung zurückgreifen, was aber vom Grundsatz her notwendig wäre. Qualitative Forschung sollte der quantitativen Forschung ergänzende, belastbare Gütemerkmale und Datenquellen liefern. Denn allgemein gilt: „Je höher Standards gesetzt werden, desto größer ist die gesellschaftliche Relevanz einer Disziplin und damit ihre öffentliche Reputation“ (Ebenda, 82).

Beginn systematischer Forschung Die systematische (quantitative) Forschung begann in der Politikdidaktik erst spät, etwa ab dem Jahr 2007. Sie musste angesichts der Forschungstradition im Fach einen Neuanfang wagen. Zu diesem Zeitpunkt gab es erste Entwürfe von Kompetenzmodellen. Doch relativ schnell zeigte sich, dass sich die normativ begründeten Kompetenzmodelle (GPJE 2004; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) nicht in geeignete Forschungsdesigns übersetzen ließen. Somit wurden nolens volens zunächst eigene Wege beschritten (z. B. Manzel 2007), um zu validen Ergebnissen zu kommen. Seit 2010 kann sich diese Forschungsrichtung auf ein politikdidaktisches Kompetenzmodell mit theoretischem Anspruch (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010; Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012) stützen. Einzelne Facetten dieses Modells sind inzwischen erstmals empirisch überprüft worden. Dies liefert Hinweise darauf, dass mit diesem Modell Theorie und Praxis gegenseitig aufeinander bezogen sind. Das Modell beruht in zahlreichen Facetten der Kompetenzdimensionen Fachwissen, Einstellungen und Motivation bereits auf belastbaren und intersubjektiv prüfbareren Erkenntnissen. Die im philosophisch orientierten politikdidaktischen Diskurs immer wieder geforderten globalen Aussagen sind mit belastbaren Studien nicht möglich.

2. Zur Wirkung systematischer Schülerforschung in der Politikdidaktik

Die systematische Forschung trägt wesentlich zur Professionalisierung der Politikdidaktik bei. Die Forschung versucht, objektive, re-

liable, valide, normierte und vergleichbare Erkenntnisse zu liefern. Viele auf individuellen Plausibilitätsannahmen beruhende Aussagen (Augenscheinvalidität) von Politikdidaktiker/-innen über die Wirklichkeit des Politikunterrichts können als überholt angesehen werden. Detailwissen liegt inzwischen vor, das die Beschreibung von Aspekten der Unterrichtswirklichkeit erlaubt. Wenige Daten liegen aus Interventionsstudien vor, die unterrichtliche Prozesse erklären können (vgl. Weißeno 2011). Im Folgenden können nur einige wenige Einzelergebnisse vorgestellt werden.

Für die Lehrer/-innen und Studierenden des Faches ist der Hinweis wichtig, dass immer nur kleine, exakt beschriebene Wirkungen erhoben werden können. Zu einem größeren Gesamtbild lassen sie sich nur für Einzelaspekte zusammenfügen. Im Unterricht wirkt immer eine Vielzahl von Faktoren gleichzeitig. Unterrichtsrezepte wird die Forschung nicht bieten können. Die Ergebnisse können aber dazu dienen, den Lehrer/-innen das Unterrichtserleben rational verfügbar zu machen. Dies schärft die Wahrnehmung und Diagnose der Geschehnisse im Unterrichtsverlauf. Es erlaubt erste Schritte zur Verbesserung des eigenen Unterrichts.

In mehreren Studien (Goll/Richter/Weißeno/Eck 2010; Oberle 2012; Weißeno/Eck 2013) hat sich gezeigt, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu einer geringeren Testleistung kommen. In Klassen mit hohem Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund verstärkt sich dieser negative Effekt sogar noch einmal. Insbesondere Schüler/-innen mit türkischem oder italienischem Migrationshintergrund weisen geringere Testleistungen auf. In den Studien hat sich des Weiteren gezeigt, dass Schüler/-innen mit wenig kulturellem Kapital des Elternhauses gleichfalls eine geringere Testleistung aufweisen. Der Politikunterricht schafft es nicht, eine Bildungsbenachteiligung auszugleichen.

Erste Ergebnisse
zu Bildungs-
benachteiligten im
Politikunterricht

Allerdings scheint es möglich zu sein, diese Benachteiligung durch eine konsequente Nutzung der Fachsprache auszugleichen. Werden die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Weißeno 2010) als Sprachkorpus genommen und permanent im Unterricht genutzt, zeigt sich keine Benachteiligung von Schüler/-innen aus bildungsfernen Schichten mehr (Weißeno/Eck 2013). Wird eine Fachsprache genutzt, so stehen alle Schüler/-innen vor den gleichen Problemen, sich präzise auszudrücken. Die Schulbücher tragen hierzu derzeit mit einer unsystematischen Sprache nicht bei (Weißeno 2013). Unterricht in der Alltagssprache hingegen bevorzugt interessierte Schüler/-innen aus den Bildungsschichten. Eine Verringerung der

sozialbedingten Leistungsdisparitäten sollte das Ziel auch des Politikunterrichts sein.

Ergebnisse zum Geschlecht Uneinheitlich sind die Ergebnisse der Studien hinsichtlich des Geschlechts. Einerseits sind Jungen etwas leistungstärker als Mädchen, andererseits lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede diagnostizieren. Anders sieht es beim subjektiven Wissen als Selbsteinschätzung des eigenen Kenntnisstandes aus. Hier schätzen die Jungen ihr Wissen höher ein als die Mädchen (Oberle 2012). Nachrichtenkonsum in Qualitätsmedien zeigt einen positiven Zusammenhang zum objektiven und subjektiven Wissen. Erwartungsgemäß konnte immer wieder gezeigt werden, dass die Klassenstufe einen signifikanten Einfluss auf das Abschneiden im Test hat. Die Klassengröße hingegen hat keinen Einfluss.

In einer Interventionsstudie (Richter/Gottfried 2012) hatte die Schule einen entscheidenden Einfluss auf den Wissenszuwachs der Schüler/-innen. Die Schulzugehörigkeit erklärt 20 % der Varianz des Lerneffekts. In Schulklassen mit insgesamt guten verbalen Fähigkeiten schneiden Schüler/-innen auch in Wissensfragen besser ab. In schlechteren Klassen kann aber eine visualisierte Strukturierung der Inhalte Abhilfe schaffen. Dies bedeutet, dass sich die Art des Unterrichtens mehr auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus einzustellen hat.

Studien zu motivationalen Faktoren Prominent untersucht wurden auch motivationale Faktoren wie das Fachinteresse und das fachspezifische Selbstkonzept. Beide haben in den Studien einen hohen signifikanten Effekt auf die Testleistung. Hohe fachbezogene Selbstkonzepte sollten ein Ziel von politischen Lernprozessen sein. Hier fördert ein geeignetes Feedbackverhalten der Lehrkräfte die Motivation. Dies gilt ebenso für die Förderung des Fachinteresses (Weißeno/Eck 2013). Der Bedeutung solcher leistungsbezogener motivationaler Orientierungen wird im Politikunterricht bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt. Auch in der grauen Literatur findet sich hierzu wenig. Politikkompetenz zeigt sich nicht allein im Wissen, sondern auch in der Motivation, sich mit politischen Fragen zu beschäftigen.

Die Position der Demokratiepädagogen, Wissen über partizipatives Erfahrungshandeln im Unterricht zu fördern, ist, gemessen über das demokratische Klassenklima, möglicherweise ein Irrglaube. Das Erfahrungshandeln hat in den Studien keine substantiellen Effekte auf die Testleistung und das fachbezogene Selbstkonzept, sogar einen negativen auf das Fachinteresse (Weißeno/Eck 2013; Oberle 2012). Der Unterricht führt zwar zur Zufriedenheit der Schüler/-innen, die

über das demokratische Klassenklima operationalisiert wird. Zufriedenheit führt hier indessen nicht zu mehr Testleistung. Auch die Annahme von der Überlegenheit des Selbstlernkonzepts ist intensiver auf die empirische Gültigkeit zu überprüfen.

Gymnasiast/-innen scheinen in ihrer Leistungsbereitschaft durch die für den Politikunterricht typischen Diskussionsformate, die die lernförderlichen sozialen Vergleichsprozesse wenig konturieren, eher behindert. Während eine Kurvendiskussion in Mathematik den Wissensaustausch und damit über soziale Vergleichsprozesse die Leistung fördert, ergeben Diskussionen über gegenseitig zu respektierende politische Meinungen dies möglicherweise nicht. Soziale Vergleichsprozesse fördern eher Leistungsziele, d. h. den Wunsch, im Vergleich zu den Mitschüler/-innen besser abzuschneiden. Zwar fördert die aktive Beteiligung an Diskussionen die Kompetenzeinschätzung, doch scheint die Art und Weise der Durchführung der Diskussionen im Politikunterricht nicht lernförderlich zu sein. Diskussionen jeder Art sollten deshalb kein folgenloser Meinungsaustausch sein, sondern zielführend die politische Urteilsfähigkeit und die domänenspezifische Kommunikationsfähigkeit fördern (Weißeno/Eck 2013).

Diskussionen im
Fachunterricht

Die Lehrkräfte haben Antworten auf das Ausblenden sozialer Vergleiche unter den Schüler/-innen zu finden. Möglicherweise unterstützen sie dies unbewusst zusätzlich durch die Notengebung. Notengebung nach sozialen Kriterien, zu denen auch die politischen Präferenzen der Lehrkraft gehören können, ist eher leistungshemmend, Notengebung nach kriterialen Gesichtspunkten, wie z. B. der Qualität der Urteile, hingegen leistungsförderlich. Konstruktiv scheint es zu sein, bei Leistungsrückmeldungen individuelle Bezugsnormen als Bezugsrahmen zu benutzen.

Notengebung

3. Zur Professionalität der Politiklehrkräfte

Aktuell hat sich der Schwerpunkt der Forschung in den anderen Fächern der Lehrer/-innenforschung zugewandt. Dieses Forschungsgebiet ist von allen Fachdidaktiken nicht oder wenig systematisch erforscht worden. Diese späte Entdeckung ist überraschend, da man mehr oder weniger unhinterfragt von einer Wirkungskette Lehrer-bildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen (Terhart) ausgeht. Das Lehrerhandeln hat sicher eine Wirkung, aber welche und wie hoch ist sie? Klar scheint nur, dass die Zusammenhänge nicht determinis-

Forschungs-
programm PKP

tisch betrachtet werden dürfen. Einigen dieser Fragen hat sich das derzeit laufende Forschungsprogramm ‚Professionskompetenz von Politiklehrer/-innen‘ (PKP) zugewandt. Im Rahmen der systematisch angelegten PKP-Studien wird die Messung verschiedener kognitiver, persönlicher und motivationaler Variablen durchgeführt, um mehr über die Situation der (angehenden) Lehrenden zu erfahren. Dabei werden die Ergebnisse nach und nach in mehreren Teilstudien vorgestellt. Die folgende kurze Zusammenfassung beschränkt sich auf die Darstellung weniger Facetten der Studien aus dem PKP-Forschungsprogramm.

Studie zu
Fachwissen und
fachdidaktischem
Wissen von
Lehrkräften

Die Studie von Weschenfelder (2013) hat gezeigt, dass es sich bei politikwissenschaftlichem und politikdidaktischem Professionswissen nicht um ein gemeinsames Konstrukt handelt, sondern um unterscheidbare Dimensionen, die positiv zusammenhängen. Ein dreidimensionales Modell, das politikdidaktisches Wissen in Wissen um normative fachdidaktische Konzeptionen und Diskurse sowie in ein stärker unterrichtsbezogenes Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Konzepten bei Schülerinnen und Schülern unterscheidet, bildet die Daten dabei am besten ab. Bei den befragten Politiklehrer/-innen korrelieren das Fachwissen und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen in dieser Studie stark, während die beiden fachdidaktischen Wissensfacetten akzeptabel korrelieren. Das Ergebnis der Studie überrascht zunächst. Es könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen, also das Erkennen von Fehlkonzepten und das Wissen um Konzeptaufbau und Fördermöglichkeiten, möglicherweise ein konsistenteres Konstrukt ist als es die normativen einzelnen Propositionen aus dem Bereich der Politikdidaktik darstellen.

Politiklehrer/-innen des Gymnasiums schneiden in dieser Studie sowohl beim fachwissenschaftlichen als auch bei den fachdidaktischen Tests besser ab als die Lehrer/-innen der Sek. I, wobei die Unterschiede in den fachdidaktischen Wissensfacetten geringer ausfallen. Gymnasiallehrerinnen haben ein geringeres professionelles Wissen als ihre männlichen Kollegen. Bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigt sich dieser Zusammenhang aber nicht. Die schulformspezifischen Unterschiede bestehen unter Kontrolle der Abiturnote. Zwar scheinen Abiturientinnen und Abiturienten mit besserer Abiturnote häufiger ein Studium für das Gymnasiallehramt zu wählen, vergleicht man aber diejenigen mit gleichen Eingangsvoraussetzungen, nimmt der Einfluss der Schulart kaum ab. Gymnasiallehrer/-innen erreichen

also dennoch höhere Werte in den Wissenstests. Das deutet darauf hin, dass nicht die Eingangsselektivität, sondern die Ausbildung über das spätere Wissensniveau entscheidet.

Die Überzeugungen, die allgemeiner oder fachbezogener Natur sind, geben Struktur, Sicherheit und Orientierung. Für epistemologische Überzeugungen wird erwartet, dass diese eine Filterfunktion innehaben, durch die besonders solche Informationen aufgenommen werden, die sich in das bestehende Überzeugungssystem einpassen lassen. In der Studie (Weschenfelder 2013) wirken sich epistemologische Überzeugungen bei den befragten Politiklehrer/-innen auf das fachbezogene Interesse und Wissen aus. Sowohl bei Gymnasiallehrer/-innen als auch bei Sek. I-Lehrkräften wirken sich absolutistische Überzeugungen negativ auf Fachwissen, fachdidaktisches und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen aus. Politiklehrer/-innen, die von einer relativen Sicherheit wissenschaftlichen Wissens ausgehen, weisen tendenziell ein geringeres Professionswissen auf.

Zusammenhänge
zwischen
Überzeugungen
und
Professionswissen

Bei Sek. I-Lehrerinnen und -Lehrern wirken anders als bei den Gymnasiallehrkräften neben absolutistischen auch formale, relativistische und postrelativistische Überzeugungen direkt auf die verschiedenen Wissensfacetten. Relativistische und postrelativistische Überzeugungen bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigen in dieser Studie einen Einfluss auf die Wissensfacetten. Die Befunde in dieser Studie könnten darauf hindeuten, dass die Wissensaufnahme bei Gymnasiallehrer/-innen weniger von ihren epistemologischen Überzeugungen gesteuert wird als bei Politiklehrer/-innen an nicht-gymnasialen Schulformen. Relativistische Überzeugungen wirken sich bei Sek. I-Lehrer/-innen negativ auf das Fachwissen aus. Lehrkräfte, die die Subjektivität von Wissen betonen, ohne seine Objektivität adäquat zu erfassen, erreichen deutlich geringere Kompetenzwerte im fachwissenschaftlichen Wissen. Möglicherweise nutzen die Personen, die die Objektivität von Wissen nicht anerkennen, weniger elaborierte Lernstrategien. Die Aufklärung möglicher Zusammenhänge obliegt zukünftiger Forschung. Postrelativistische Überzeugungen scheinen ein höheres fachdidaktisches Wissen und Interesse zu bedingen. Die befragten Sek. I-Lehrer/-innen, die gleichermaßen gültige Auffassungen anerkennen und davon ausgehen, dass diese mehr oder weniger gut begründet sein können, weisen ein höheres fachdidaktisches Wissen auf.

Neben epistemologischen Überzeugungen werden in der Studie auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen untersucht. Die Lehrer/-innen unterscheiden sich im Hinblick darauf, welche Über-

Ansichten von
Lehrkräften zum
Lehren und Lernen

zeugungen sie zu Möglichkeiten des eigenen Unterrichts haben. Transmissive und konstruktivistische Überzeugungen lassen sich in einem gemeinsamen Modell abbilden. Politiklehrer/-innen mit transmissiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigen eine Präferenz für lehrerzentrierte Lehrmethoden, bei denen die Lehrkräfte eher den aktiven Part einnehmen und der Überzeugung sind, dass Schüler/-innen am besten aus den Erklärungen und Darstellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers lernen. Kognitiv konstruktivistische Überzeugungen folgen der Vorstellung, dass Schüler/-innen politische Phänomene am besten verstehen, wenn sie selbst Erklärungen und Deutungen entdecken oder entwickeln. Diese beiden Facetten korrelieren deutlich negativ, was darauf hindeutet, dass Lehrer/-innen mit konstruktiven Überzeugungen eher weniger transmissive Überzeugungen zeigen, sie aber nicht entweder transmissive oder konstruktive Überzeugungen haben müssen, sondern beiden Subdimensionen zustimmen können.

Den Annahmen des kognitiven Konstruktivismus folgend führen eine Mischung konstruktivistischer und instruktionaler Lernumgebungen und eine strukturierte und beratende Begleitung von Lernprozessen zu einer günstigen Unterrichtsgestaltung. Die stärkere Korrelation der lerntheoretischen Überzeugungssyndrome bei Gymnasiallehrer/-innen könnte darauf hindeuten, dass die Verknüpfung bei ihnen stärker ausgeprägt und konsistenter ist. Interessant sind auch erste Ergebnisse zu den Zusammenhängen. Zwischen den Wissensfacetten, kognitiv-konstruktivistisch geprägten Überzeugungen und Argumentieren als Unterrichtsziel zeigen sich überwiegend moderat positive Zusammenhänge. Das fachspezifische Wissen korreliert tendenziell negativ mit transmissiven Orientierungen und weist keine Zusammenhänge zu Selbstwirksamkeitserwartungen auf. Überraschend ist der negative Zusammenhang der Wissensfacetten mit relativistischen Überzeugungen. Relativistische Überzeugungen, bei denen Wissen als subjektiv konstruiert und personenrelativ charakterisiert wird ohne den Objektivitätsanspruch der Wirklichkeit adäquat zu berücksichtigen, gehen mit geringerem fachspezifischem Wissen einher. Erklärt werden könnte der Befund mit Annahmen des kognitiven Konstruktivismus, nach dem Lernprozessen Ziele zugrunde gelegt werden und Aussagen bewertbar sein müssen (Anderson/Reder/Simon 1998).

Das PKP-Forschungsprogramm zeigt bei Studierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen die erwartete Entwicklung der

drei Wissensfacetten (Weschenfelder 2013). Studierende erreichen die geringsten Kompetenzwerte in den Tests, Politiklehrer/-innen die höchsten. Der Unterschied, der unterrichtenden Lehrer/-innen in allen drei Wissensfacetten die höchsten Kompetenzwerte bescheinigt, könnte möglicherweise auf eine Weiterentwicklung und Festigung des Wissens im Beruf hindeuten. Die geringen Effektstärken deuten aber auf eher geringe Unterschiede hin. Überraschend ist der Befund, dass Studierende für das Lehramt in der Sek I in den drei Wissenstests besser abschneiden als Referendar/-innen und Lehrkräfte. Möglicherweise könnte das ein Hinweis auf eine verbesserte Ausbildung dieser Gruppe sein.

4. Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags konnten nur sehr wenige Befunde vorgestellt werden. Sie verdeutlichen aber bereits die Vielzahl der Aspekte, die es im Rahmen der systematischen Forschung zu berücksichtigen gilt. Es ist ein Fortschritt, dass immer mehr belastbare Ergebnisse vorliegen, sodass sich die politikdidaktische Theoriebildung nicht mehr auf Einzelbeobachtungen oder Augenscheinvalidität, sondern zunehmend auf valide und reliable Befunde stützen kann. Ein realistischeres Bild von den Möglichkeiten des Politikunterrichts kann sich nur durch eine theoriegeleitete Forschung entwickeln. „Only when science of education develops that sorts truth from fancy – as it is beginning to develop now – will dramatic improvements in educational practice be seen“ (Anderson/Reder/Simon 1998, 255).

Literatur

- Anderson, J.R./Reder, L.M./Simon, H.A. 1998: Radical constructivism and cognitive psychology. In: D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on education policy* 1998. Washington, D.C., S. 227-278
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden (DOI 10.1007/978-3-658-00785-0)
- Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. http://www.gpje.de/index.php?option=com_content&view=section&id=7&layout=blog&Itemid=9 (31.1.2013)

- Goll, T./Richter, D./Weißeno, G./Eck, V. 2010: Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn/Opladen, S. 21-48
- Ludwig, P.H. 2012: Thesen zur Debatte um Gütestandards in der qualitativen Bildungsforschung – eine integrative Position. In: Gläser-Zikuda, M. et al. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster, S. 79-89
- Manzel, S. 2007: Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Münster/New York
- Oberle, M. 2012: Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden
- Richter, D./Gottfried, L.M. 2012: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern. In: Juchler, I. (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 153-165
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn/Schwalbach/Ts.
- Weißeno, G. 2011: Welches Wissen produziert die Politikdidaktik als Wissenschaft? In: Detjen, J./Richter, D./Weißeno, G. (Hrsg.), Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht. Schwalbach/Ts., S. 77-90
- Weißeno, G./Eck, V. 2013: Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie zur Analyse der Politikkompetenz. Münster
- Weschenfelder, E. 2013: Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern (im Druck)
- Weschenfelder, E./Weißeno, G./Oberle, M. 2013: Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte. In: Ziegler, B./Kübler, R. (Hrsg.): Politikdidaktik empirisch. Zürich